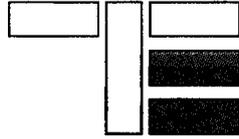


RECENSIONES



AZNAR MINGUET, A. (Coordinación) (1999): *Teoría de la Educación. Un enfoque constructivista*. Tirant lo Blanch. Valencia.

En el ámbito de la Teoría de la Educación, como acontece en otros contextos del conocimiento, las circunstancias van transformando el desarrollo de sus publicaciones. Cuando se crea el Área de Teoría e Historia de la Educación, con motivo de la Ley de Reforma Universitaria y el Decreto de Áreas, aparecen diversas manuales y trabajos tratando de consolidar un campo de conocimiento que venía a sustituir, en cierta manera, la denominación imperante hasta aquel momento: Pedagogía General.

La reforma de los planes de estudio ofreciendo diferentes materias básicas y transformando su contenido anual en créditos troncales, obligatorios y optativos aportaron distintas denominaciones. En el caso de la de la Educación Social aparece la denominación de «Teoría e Instituciones contemporáneas de Educación». En la titulación de Pedagogía se mantiene la disciplina clásica de Teoría de la Educación como materia «truncal» junto con otros créditos obligatorios: «Teoría de la función pedagógica».

La multiplicación y a veces cierta disgregación de créditos en función de los nuevos planes de estudio había eclipsado, en cierta manera, el interés por ciertas materias y desaconsejado retomar textos básicos de apoyo para la docencia y formación de los diferentes profesionales de la acción educativa. Y decimos «diferentes» ya que hoy en nuestras Facultades de Educación/

Pedagogía y/o Ciencias de la Educación –toda una heterogeneidad en función de la diversidad y competencias autonómicas que fueron otorgando tales nombres– junto a la formación de los Pedagogos se está llevando a cabo también la de los Educadores Sociales y los Psicopedagogos.

Estas circunstancias vividas en los últimos años conllevaron la escasez de nuevos manuales sobre Teoría de la Educación. De ahí la oportunidad de esta obra que surge en el Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia coordinada por la Profesora Pilar Aznar.

¿Qué aporta un nuevo manual al saber sobre Teoría de la Educación?

Su propio subtítulo nos lo aclara desde el principio al destacar su enfoque constructivista. Es decir, la acción educativa se analiza e interpreta en diferentes claves contrapuestas a las del positivismo partiendo de que la objetividad del conocimiento es entendida aquí como el producto de la organización del mundo experiencial. En consecuencia el aprendizaje no es una apropiación simplemente material de unos datos o de los hechos sino una interpretación personal, se trata de una representación que forma una estructura de relaciones entre conocimientos y experiencia que es cambiante y evolutiva.

Dada esta orientación particular no es de extrañar que se le dedique un apartado muy específico y amplio (Núcleo III, pp. 361-482) a los procesos de aprendizaje. Tal vez en estas páginas radique una de las principales aportaciones de la obra que da origen al enfoque particular de este manual.

En efecto, sus capítulos se inician con el estudio de los «Procesos generales involucrados en el aprendizaje» (Cap. X) para presentar posteriormente procesos más específicos: «Procesos estratégicos y metacognitivos» y «Procesos de formación de consistencias» (Cap. XI-XII) y concluir con los «Procesos de adquisición de la autonomía personal (Cap. XIII) y las relaciones entre «Creatividad y educación» (Cap. XIV).

Ya en su introducción, para que el lector no se llame a engaño, se nos anunciaba que fundamentalmente el hecho educativo iba a tener como referente central el aprendizaje. A pesar de esta declaración tan explícita de intenciones es evidente que siendo importante el proceso de aprendizaje como construcción de la personalidad humana la acción educativa no se circunscribe a este proceso que nos hace entender y comprender la realidad. Por ello la obra además de estar «centrada en el sujeto que aprende» y de proporcionarle las «precisas herramientas que necesita para facilitar el proceso de construcción de su propio conocimiento sobre la realidad», intenta también interesarse por los problemas educativos intrasubjetivos e intersubjetivos sin olvidar otros aspectos institucionales más amplios: la gestión de la calidad en la educación y las cuestiones axiológicas presentes en una sociedad plural, abierta y democrática.

Un trabajo de estas características, aunque centrado en los procesos del aprendizaje, no podía olvidarse de aquellos temas que podríamos llamar previos: los referidos a la «Conceptualización de la educación» (Núcleo I pp. 17-185) con los capítulos sobre: «Con-

cepto y características de la educación»; «Dimensiones de la educación»; «Constructivismo y educación»; la «Teoría y práctica educativa» y los dedicados a la acción educativa (variables de intervención) que corresponden al Núcleo II (pp. 187-360): «Decisiones pedagógicas»; «Los contenidos de la educación»; «Medios educativos»; «Comunicación e interacción educativa»; «Metodología y estrategias de intervención».

Si estos núcleos son los esperados en todo manual que versa sobre la Teoría de la educación, tal vez lo más novedoso de este trabajo tenga que ver con su última parte (Núcleo IV: pp. 495-562). Por primera vez se incorpora aquí un tema especial («La auditoría de la formación») y se insiste en la cuestión actual de «La evaluación de la educación» desde la perspectiva de la «gestión de la calidad».

La obra pensada para la actividad docente propone como elemento de trabajo por los propios alumnos una serie de actividades específicas para cada tema. Creemos que esto es muy útil para hacer reflexionar y fomentar una dinámica activa en la clase. En todo caso, bueno sería que para algunas de estas actividades a los alumnos, además de una serie de cuestiones interesantes, se les ofreciesen algunos materiales de lectura o de discusión, de visionado y exposición de experiencias, que permitiesen una mayor interacción y debate sobre ciertos temas. En todo caso cada uno de los capítulos ofrece de forma clara y precisa tanto los conceptos básicos como los instrumentos y medios para entender los diferentes procesos y acciones que implican todo proceso educativo.

Sus páginas cumplen el buen cometido de centrarse en uno de los procesos básicos de la educación (aprendizaje) sin por ello descuidar los temas esenciales propios de la reflexión teórica sobre la educación.

AGUSTÍN REQUEJO OSORIO

FERRÉS, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

A los educadores/profesores se les presenta un grave problema a la hora de transmitir, motivar y educar a las nuevas generaciones. Este problema se puede formular así: ¿Cómo educar a estas nuevas generaciones que han nacido y crecido en una cultura del espectáculo? El educador que desee de verdad ser motivador y eficiente en sus tareas pedagógicas necesita *repensar* la cultura y sus fuentes de transmisión, los intereses intrínsecos de los alumnos, los modos y maneras de llegar a los educandos y otra serie de utensilios menores que ayudan a una formación más profunda, personal e integradora.

Ferrés, especialista en Comunicación Audiovisual y profesor en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, nos ofrece una visión explicativa de la realidad mediante una sugerente novedad: el *uso de la metáfora* como enlace entre lo que se da y existe y entre aquello que deseamos que sea mejor y más provechoso para los receptores. Los diez capítulos (el once aparece como carta despedida) nos sugieren una continua reflexión y un llevarnos a unos problemas reales que todos vivimos día a día en el mundo del espectáculo. El

libro pretende ser una especie de guía para la navegación, con algunos capítulos dedicados a la reflexión y otros a la exposición de ciertas propuestas educativas que nos ayuden a llegar a buen puerto, superando los escollos y las dificultades que se encuentren en la travesía. En el primer capítulo, mediante la metáfora del navegante, nos introduce de lleno en la sociedad del espectáculo y donde los educadores no pueden decidir los vientos que soplan, únicamente se pueden adaptar a ellos. En esta cultura del espectáculo aparecen ciertos rasgos que la definen: la potenciación de lo sensorial, de lo narrativo, de lo emotivo y de todo aquello que tenga que ver con las tecnologías dinámicas. La metáfora de la sintonía (Cap. 2) obliga al educador como comunicador a estar en conexión con los receptores. Si se pretende desde el horizonte educativo llegar a lo profundo del receptor, es necesario asumir los cambios que se han producido en él en contacto con la cultura dominante. La metáfora del naufragio (Cap. 3) sirve para introducirnos en la crisis cultural y en la pérdida de valores. La aparición de la televisión y su influencia es uno de los vectores críticos que aparecen en este capítulo. El problema para muchos autores no radica tanto en la existencia de la televisión, cuanto en su influencia hegemónica potenciando una cultura audiovisual opuesta a la cultura escrita. Además atrofia nuestra capacidad de abstracción y nuestra capacidad de entender. Los vientos reinantes en la actualidad son la prisa, la concreción, la impulsividad, la hiperestimulación sensorial, etc. Seguimos instalados en el

conflicto como crisis, pero en realidad no hay crecimiento sin crisis.

Vivimos en un mundo donde conflicto serpentea por todas sus zonas (Cap. 4). El conflicto como realidad no sólo es patrimonio de los mares educativos, sino de la misma existencia humana (Dostoievski, Freud, Jung, etc.). La función del educador/navegante es intentar convertir en provechosos unos conflictos (emotividad y racionalidad, placer y esfuerzo, novedad y seguridad, amor y odio, etc.) que son inevitables. Y sólo desde un enfoque conciliador se pueden aprovechar las posibilidades del conflicto. La metáfora de Ítaca (Cap. 5) es un excelente pretexto para la búsqueda de lo que se pretende conseguir sorteando todos los obstáculos que se pongan en la ruta. El autor hace un estudio reflexivo y real sobre el tema de la seducción. Lo importante es la dimensión positiva de la seducción que pretende a través de la emoción, desvelar el razonamiento, motivar, movilizar la voluntad y dar fuerzas para que todo se integre en un proceso psíquico.

La metáfora de la paloma (Cap. 6) constituye el tema de este capítulo, donde se estudia y se expone la emoción y los mecanismos de racionalidad. Se intenta dar solución a diversos conflictos como son la emoción y la razón, entre el placer y el esfuerzo, las emociones primarias y secundarias. Función importante del educador es buscar alquimias conciliadoras: Piaget y Freud, palabra e imagen, etc. Resulta interesante la exposición de la emotividad en la Zona de Desarrollo Próximo, elaborado por Vygotsky. La metáfora del puente (Cap. 7) ejemplifica la necesi-

dad de que el educador sea un buen comunicador, que sea un puente entre los contenidos que circulan de una orilla a la otra. La metáfora de la suma que resta (Cap. 8) plantea las ventajas y los riesgos del lenguaje de síntesis: síntesis acumulativas en cuanto a ser imagen, y síntesis acumulativas en cuanto al uso de la imagen. La educación multimedial (Cap. 9) no supone renunciar al uso de la palabra en beneficio de las tecnologías audiovisuales.

Al contrario, es preciso reubicar la palabra. Es aconsejable recuperar la metáfora en los ámbitos comunicativos como la mejor expresión de la función que debe cumplir todo educador. En el Capítulo 10 se usa la metáfora del alquimista para aconsejar al educador la necesidad de redescubrir la potencia mágica que tienen los destinatarios. Dedicar un estudio amplio sobre la metáfora del *Mac Guffin*, empleado por Hitchcock, como una excusa narrativa o un pretexto argumental. Es bueno que el educador en sus funciones didácticas ensaye un nuevo estilo de comunicación, donde tenga un papel incisivo el uso normalizado de la metáfora, la narración, el aforismo, el humor, etc.

La lectura del libro es atractiva, sugerente y didáctica. La claridad expositiva nos incita a la reflexión y a una aproximación para entender las nuevas generaciones. En la encrucijada actual donde las revoluciones tecnológicas se imponen, es obligado complementarlas con la promoción de las revoluciones cognitivas y emocionales. El libro de Farrés nos ayudará a entender la cultura oficial y la cultura popular, las contradicciones entre los mensajes de las

escuelas y los recepcionados mediante la televisión convencional. Educar en una cultura del espectáculo equivale a navegar en tiempos de crisis.

S. FROUFE QUINTAS

GARFELLA, P.R. Y LÓPEZ MARTÍN, R. (1999): *El juego como recurso educativo*. Tirant Lo Blanch. Valencia.

En una sociedad urbana casi en su totalidad, la ausencia de espacios lúdicos abiertos empieza a ser una realidad y una carencia que se encuentra de fondo en el planteamiento de este libro dividido en dos partes. Una primera de fundamentación histórica y pedagógica del juego, de extensión más reducida, frente a la segunda que es una guía pedagógica de juegos.

En la primera parte aparecen dos capítulos. El primero en torno a los considerandos teóricos y conceptuales del juego. Por un lado elabora un recorrido por las distintas concepciones que ha habido del juego, desde los enunciados clásicos con las aportaciones de Platón, Aristóteles o Quintiliano, pasando por las teorías más superfluas como la teoría de las necesidades de Schiller, la teoría del altivismo de Hall, la teoría del ejercicio preparatorio de Gross o la teoría de Carr donde el juego es un estímulo de crecimiento, hasta las teorías constructivistas más actuales: Piaget y su teoría de la asimilación, planteando la tipología y evolución de los juegos, —de ejercicio, simbólicos y de reglas—. La teoría del juego de Vygotsky como fuente de desarrollo apoyada en su

concepto de «zona de desarrollo próximo». Y La Teoría de la supresión de Secadas y sus ciclos de proceso. Por otro lado intenta definir y conceptualizar el juego desde algunos atributos que lo caracterizan como la delimitación espacial, la incertidumbre, la improductividad..., siendo consciente de que cada evento lúdico supone una definición. Y por último sitúa el juego dentro del paradigma científico tecnológico de la Pedagogía y de los principios del aprendizaje desde los planteamientos de la teoría de la educación y de la teoría del aprendizaje.

El segundo capítulo versa sobre el juego en la historia de la educación partiendo de una constante: la dicotomía entre el mundo del ocio y del negocio. En primer lugar analiza el juego en la Antigüedad clásica, señalando la cultura grecorromana como el momento donde se encuentran las primeras recopilaciones de juegos infantiles, dejando constancia de la importancia del componente físico, de la aparición de las palestras, etc. y exponiendo los planteamientos de Platón, Aristóteles, San Isidoro y Quintiliano. En segundo lugar analiza el período del medievo al humanismo, marcado en un principio por el descarte del juego como procedimiento educativo hasta que vuelven los ideales grecorromanos y surge el humanismo pedagógico con Vives y Montaigne. En tercer lugar se centra en los siglos XVII y XVIII donde se alcanza realmente la dimensión educativa del juego desde Comenio, padre del Realismo Pedagógico y Locke, hasta Rousseau y Kant. Por último el juego en

la pedagogía contemporánea que, sin ánimo de exhaustividad, queda planteada con las argumentaciones de Pestalozzi y Froebel, las aportaciones del campo de la educación especial adaptadas a la pedagogía infantil de Montessori o Decloly, la innovación metodológica de los movimientos de renovación pedagógica como la Escuela Nueva, y las aportaciones de la Escuela de Ginebra. Termina con un apunte en torno a la industria juguetera.

La segunda parte una guía; no tanto amplia, cuanto si equilibrada, de aquellos juegos que desarrollan aspectos del intelecto y/o de lo físico. Presenta dos categorías de cinco clases de juegos cada una: la primera, referente al desarrollo de la coordinación de los movimientos; la segunda, dirigida al cultivo intelectual. En todas sigue un mismo esquema: antecedentes históricos, derivaciones actuales, virtualidades educativas y desarrollo de un juego, describiéndolo, aportando datos pedagógicos y desarrollando los objetivos, las normas de acción, los materiales, edad recomendada, etc. Las categorías son: en referencia a las primeras, juegos de pelota, tabas y dados, peonzas y perinolas, lanzamiento y precisión, percusión y búsqueda. En referencia a las segundas: juegos de tablero, de construcción, de corro, de suelo, y de simulación.

Buen libro, completo, y cuya razón pedagógica podemos situarla precisamente en la correcta armonización de la teoría y la práctica educativa.

JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ

GERVILLA, E. (1999): *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Herder, Barcelona.

La palabra «cuerpo», sin calificativo alguno, alude lo mismo a la materia animal que a la carne humana, viva o incluso muerta. El lenguaje es así tan necesario como plural, genérico, o ambiguo –según se entienda–, por lo que necesita precisión y clarificación. Con toda razón Heidegger escribió: «*el lenguaje es la venida, a la vez esclarecedora y veladora, del ser mismo*».

Sin esta labor previa de clarificación, la acción educativa se hace imprecisa y, por tanto, sin la claridad adecuada para descubrir el sentido de lo que hacemos, por qué y para qué lo hacemos. Es éste uno de los objetivos que pretende el presente libro. En efecto, desde la antigüedad hasta la actualidad –como expone el autor a través de sus once capítulos– el ser humano se ha definido con el sustantivo «animal», un singular animal adjetivado, en sus múltiples caras o rostros, como «animal racional», animal político», animal simbólico», «animal religioso», «animal que ríe», «animal que habla», «animal interrogante»... Un animal, en expresión de Zubiri, que transciende su propia animalidad.

Esta singular nota «trascendente» ha sido y es la explicación, ocupación y preocupación del ser humano por su cuerpo. Una permanente pregunta y un constante problema que ha recibido, a través de la historia de la filosofía, variadas respuestas y múltiples soluciones. Desde la concepción platónica de «*cuerpo cárcel o tumba del alma*» hasta

la famosa, internacional y hasta olímpica canción «dale a tu cuerpo alegría Macarena», las valoraciones sobre este objeto y sujeto han sido variadas y hasta antagónicas. Y la educación, que siempre sigue el sentido del valor, ha encontrado en las múltiples valoraciones históricas del cuerpo la misma fuerza e importancia formativa.

Hoy, en todos los ámbitos de la educación –formal, no formal e informal– el cuerpo, como sabiduría milenaria, siempre ligado al desarrollo personal, continúa siendo un valor de permanente actualidad. A ello obedece la especialidad de Educación Física en los estudios de Magisterio (LOGSE), las recientes creaciones de las Facultades de la Actividad Física y el Deporte, la proliferación de gimnasios, de salones y centros de belleza, los estéticos modelos de presentadores/as en TV. acorde con los cánones de belleza vigentes, los cuerpos «perfectos» de las revistas del corazón, de la literatura erótica, de las películas o de las canciones. Y hasta hay quienes enferman y mueren (anorexia) debido a la obsesión por su cuerpo.

El cuerpo, sin embargo, en todos estos ámbitos educativos, siendo *un mismo cuerpo, no es el mismo*. De diverso modo, y desde sentidos distintos y valoraciones, se ocupan del cuerpo el profesor de educación física, el cirujano, el esteticista, el deportista, la pornografía o cualquier Instituto de salud... Por lo que la educación del cuerpo necesariamente ha de ir precedida de la clarificación y concreción desde la cual abordamos el *mismo y distinto* cuerpo. De lo contrario, la ambigüedad del contenido se presenta

ya, desde el inicio, como problema y obstáculo a la acción educativa. Es imposible educar sin unos objetivos o metas claras y precisas.

Clarificar o poner luz y orden ante la pluralidad ha sido una tarea de siempre, por cuanto el ser humano, en su búsqueda permanente de la verdad y del bien, se ha encontrado con los obstáculos a sortear de la confusión, de la obscuridad, de los múltiples sentidos de las palabras y expresiones. Tal situación es hoy aún más patente y preocupante al ser los medios de comunicación más intensos y poderosos, pues la pluralidad, que ellos manifiestan, se torna frecuentemente pluralismo confuso, campo abonado para las medias verdades, la manipulación y el adoctrinamiento.

La intención del profesor Gervilla en este trabajo es filosófico y educativo, («saber para hacer»). Pregunta y se pregunta *qué es el cuerpo humano*. Y lo hace a quienes durante siglos, y desde diversas concepciones antropológicas, han reflexionado sobre este tema y problema, buscando siempre la respuesta más adecuada a esta compleja pregunta. El título del presente libro, *los valores del cuerpo educando*, quiere ser un reflejo y expresión de su contenido: los múltiples valores y valoraciones del bien/cuerpo y su incidencia educativa. El valor se ha entendido aquí, entre otras posibles acepciones posibles, como *cualidad* o también como el *sentido apetecible* del ser, esto es, estados de perfección del cuerpo, más allá de la realidad, que nunca se alcanzan del todo. El bien/cuerpo queda así declinado, *cualificado* o multiplicado en variados sentidos –apetecibles y/o rechazables– sin que filósofo alguno,

corriente de pensamiento o época histórica pueda agotar la riqueza de sus múltiples rostros, valores o aspectos, cuyas cualidades han interesado, desde siempre, a los humanos. Así, la antigüedad grecorromana, el cristianismo, la modernidad o la postmodernidad han indagado, tras las huellas del cuerpo, sosteniendo el sentido o rostro del mismo más estimable y valioso. Y, al ocuparse de la educación del cuerpo, ha optado por el término *educando*, y no educable, por entender que la educación ha de ocuparse más de la conciencia íntima de nuestro cuerpo vivido (educando) que del cuerpo objetual (cuerpo educable).

Para conseguir tales objetivos y dar respuesta a la pregunta, el contenido del presente libro se divide en dos grandes partes que abarcan once capítulos. Los siete primeros (1.ª parte), se ocupan de los sentidos y valoraciones dados al cuerpo según los distintos momentos históricos, así como de sus implicaciones educativas: *el cuerpo contra el alma, el cuerpo caído y redimido, el cuerpo carne y manifestación, el cuerpo existencia singular, el cuerpo cerebro y el cuerpo postmoderno*. Los cuatro siguientes (2.ª parte), estudian la relación entre el valor cuerpo, la cultura y la educación predominantes hoy en la educación formal e informal, esto es en la escuela y en la calle. El capítulo once, por medio de dos pruebas (*tests*), quiere ofrecer, a alumnos y profesores, un instrumento científico para conocer la fuerza de las distintas valoraciones del cuerpo halladas en los diversos momentos históricos.

Las múltiples notas a pie de página pretenden ofrecer una doble lectura del

texto: una más rápida, genérica y ágil, si se prescinde de tales llamadas aclaratorias; o bien, otra más detenida, analítica y profunda, si así se desea. Los abundantes gráficos, cuadros y esquemas hacen más fácil, intuitiva y agradable la lectura. ¡Ojalá, al finalizar, el lector, además del saber, haya gozado del buen sabor de la sabiduría, de un saber acompañado de sabor!

PETRA M.ª PÉREZ ALONSO-GETA

McKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.

Los educadores en ejercicio deben reflexionar sobre su propia actividad profesional. Este movimiento internacional pocas veces se ha identificado con la investigación-acción. La finalidad de este libro es servir de guía para que los profesionales en ejercicio investiguen sus propios entornos no sólo para resolver problemas prácticos del currículum, sino también para aprender de su propia experiencia. La investigación-acción es una interesante apuesta para la formación de profesores en ejercicio.

McKernan, catedrático en la East Carolina University, ha vivido diversas situaciones conflictivas en su vida que le han llevado a escribir este libro: «crecí en las barriadas del norte de Filadelfia, donde el racismo y el prejuicio eran muy corrientes; hice el servicio militar en Vietnam; investigué a los «viajeros» irlandeses, una raza nómada; trabajé en educación para la paz y como profesor de reformatorios de jóvenes».

Después de la lectura del libro uno llega a entender plenamente la perspectiva desde la que fue escrito. Los métodos que estudia el autor se sitúan en el contexto histórico y filosófico del que la investigación-acción ha nacido. Se trata de unas explicaciones amplias, sugerentes y sinópticas donde se relacionan con un todo globalizador las relaciones entre el desarrollo teórico y práctico de la investigación-acción. La investigación-acción y el currículum permite que el profesor logre cambios que valgan educativamente, porque en educación, la investigación-acción es investigación-acción del currículum.

El libro está dividido en tres grandes partes con sus respectivas capítulos. La Primera Parte fija el contexto para el desarrollo de la investigación-acción que denominamos *educativa*. El currículum se puede mejorar por medio de la investigación-acción y los profesores tienen ahí la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica. El Capítulo Primero aborda la fundamentación histórica y filosófica del movimiento de la investigación-acción y las tipologías y modelos de investigación-acción. La investigación-acción actual reconoce la existencia de diversos estilos de investigación del currículum, en cuanto la investigación es un método y un modo de mirar el mundo. En el Capítulo Segundo se habla del profesor como investigador y profesional. Los objetivos de este capítulo se reducen a tres: analizar la escuela como centro para la investigación del currículum, ofrecer un fundamento que coloque al profesional práctico en el centro de este nuevo rol de investigación y, por último, ampliar el debate sobre los cri-

terios para una nueva concepción de la enseñanza como profesión.

La Segunda Parte se divide en cuatro capítulos, ya que la investigación-acción permite usar una amplia variedad de método y de técnicas de investigación. El Capítulo Tercero examina los métodos de investigación que se ocupan de las técnicas observacionales y narrativas. Se estudia la observación como base fundamental de la investigación educativa y también se analizan distintos tipos de observación. Se proponen diversas técnicas narrativas como *registros anecdóticos, informes, memorandos analíticos, estudios de casos, diarios, notas de campo, fotografía, vídeo*, etc., dado que las aulas son espacios y entornos naturalistas donde abunda la palabra hablada y escrita. El Capítulo Cuarto estudia diversas técnicas de investigación no observacionales, de encuesta y de autoinforme para la realización de investigación-acción del currículum. Se analizan métodos de recogida de datos como los cuestionarios, las escalas de actitudes, las entrevistas, los métodos proyectivos o las historias de vida. El Capítulo Sexto presenta los métodos de análisis del discurso así como las técnicas de resolución de problemas de instrucción y pedagógicos. La investigación en el currículum debe implicar necesariamente la participación activa de todos los profesionales reflexivos y reconocer que la investigación es la base del desarrollo personal y de la mejora del currículum.

La Tercera Parte intenta dar respuesta a una serie de preguntas cruciales. Así el Capítulo Séptimo explora los diversos procedimientos y técnicas

para el análisis y la interpretación de los datos de la investigación-acción. En el Capítulo Octavo se abordan ciertas cuestiones sobre el establecimiento de redes o comunidades de investigadores de la acción. Se describe la diseminación y la redacción de informe de investigación-acción y se analiza el territorio de la ética. Finalmente, en el Capítulo Noveno, se describen varios relatos relacionados con la enseñanza de la investigación-acción en la educación superior desde una perspectiva internacional (Carolina del Este, SUNY, George Mason, Deakin, etc.).

La lectura del libro se hace interesante, ya que en el fondo aparece como un amplio manual de métodos y estrategias para la investigación-acción. Aporta algunos métodos novedosos como pueden ser: *análisis de episodios*, *evaluación de discursos*, *análisis de dilemas* o *la cuadrangulación*. Una conclusión importante: es necesario que los educadores se conviertan en investigadores y en profesionales en ejercicio que reflexionen sobre su propia actividad. Sólo una reflexión sobre lo que se hace a través del encuentro con uno mismo es la mejor medicina para mejorar la profesionalidad y el talento personal. El contenido general del libro se presenta como una propuesta inteligente para la experimentación en los espacios educativos.

S. FROUFE QUINTAS

McLANE, J.B. y McNAMEE, G.D. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid: Morata.

El aprendizaje de la lectoescritura ha sido y es aún hoy uno de los temas más preocupantes a nivel educativo familiar en los primeros años del niño/a. Su correcto dominio introduce al niño/a en el mundo fascinante de la cultura y del pensamiento humano y les prepara para degustar las bellas ideas que han nacido de la mente humana.

La lectura nos acerca a autores que han dejado su pensamiento creativo escrito en libros o en artículos, sumergidos en la intemporalidad de sus elucubraciones. Mediante la lectura nos ponemos en contacto con ellos y nos acercamos a su vida y pensamiento.

La alfabetización es un fenómeno complejo, que aparece con muchas caras y plantea innumerables preguntas no resueltas. Según las investigaciones recientes sobre el tema, la escritura y la lectura se presentan como formas de construir, interpretar y comunicar significados. Leer se define como la capacidad de comprender el significado de lo impreso, y escribir como la capacidad de servirse de lo impreso para comunicarse con los demás. Por tanto, leer y escribir son algo más que la simple decodificación y codificación de lo impreso; aparecen como formas de construir y transmitir significados con la lengua escrita. Las autoras interpretan la alfabetización como una forma de conocimiento cultural que permite a las personas participar en diversos grupos de actividades que impliquen de alguna manera los actos de leer y escribir. Para

entender la alfabetización debemos estudiar los contextos o entornos en los que crecen los niños y las oportunidades que ofrecen estos ambientes de rodearse de papeles, libros, etc. La alfabetización empieza antes de la educación reglada. Empieza en los ámbitos comunitarios: familia, vecindad, guarderías, escuelas infantiles, etc.

La idea básica del libro y uno de sus objetivos fundamentales es demostrar que el desarrollo de la alfabetización consiste en algo más que aprender habilidades (caligrafía, descodificación u ortografía). Es un proceso que tiende a dominar un conjunto complejo de actitudes, expectativas, sentimientos, conductas y habilidades relacionadas con la lengua escrita. Los inicios de la alfabetización para muchos niños aparecen en cierto tipo de actividades como son los juegos simbólicos, el dibujo o las conversaciones.

La escritura es quizás la gran olvidada de la alfabetización. Los investigadores le han prestado menos atención que a la lectura. Sin embargo, durante los últimos años ha crecido el interés por el primer desarrollo de la escritura tanto en los centros escolares como fuera de ellos.

El contenido temático del libro está estructurado en siete capítulos. En la exposición se sigue un planteamiento gradual: ¿Qué es la alfabetización? (Primero), puentes a la alfabetización (Segundo), la escritura (Tercero), la lectura (Cuarto), en casa y en la calle (Quinto), en la guardería y en la escuela infantil (Sexto) y finalmente el capítulo Séptimo, a modo de conclusión. En resumen, el libro trata de cómo los niños/as aprenden a leer y escribir.

Esta competencia y su dominio requiere destrezas, conductas y actitudes que les permiten recibir y comunicar significados mediante la palabra escrita. El desarrollo de la alfabetización temprana es un proceso social que forma parte de las relaciones del niño con las personas más cercanas a su mundo: padres, hermanos, abuelos, amigos, profesores, etc. De ahí nace la importancia que se le otorga a las condiciones sociales de la vida de los niños/as.

Las autores realizan un análisis del proceso lectoescritano a la luz de las más recientes investigaciones. Observan con detalle las actuaciones infantiles relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura: sus juegos, cuando hacen garabatos en un papel, cuando escuchan la lectura de un cuento, etc. Poco a poco, aprenden que pueden escribir para comunicarse con las personas que quieren, y que el hecho de leer libros de cuentos les proporciona nuevas ideas y experiencias.

En el libro se destaca la importancia que tiene el cultivo de las relaciones infantiles con sus compañeros y las personas adultas para el enriquecimiento literario y la maduración personal. Se propone como ejercicio positivo y práctico la realización de actividades de lectura con los niños/as a modo de juego y entretenimiento en el hogar, familia, en la calle y en los centros educativos.

En general, en la obra se analizan los distintos caminos infantiles que llevan al niño/a hacia la cultura de la lectura y de la escritura, así como aquellas circunstancias y ejemplos que estimulan y favorecen dicho progreso. Creemos que su lectura es recomendable para aquellas familias, profesores u

otras personas que trabajen con niños/as y les preparen para la adquisición de los aprendizajes instrumentales. Abre nuevos horizontes y ofrece novedosas notas para caminar por los senderos de la lectoescritura, como una de las técnicas instrumentales y necesarias para entrar en el mundo de la cultura y saborear todas sus conquistas estéticas y creativas.

S. FROUFE QUINTAS

ORTEGA, P. Y MÍNGUEZ, P. (Coord), (1999): *Educación, cooperación y desarrollo*. Cajamurcia. Obra Cultural. Murcia.

Libro formado por diferentes artículos fruto de los trabajos realizados en el Seminario sobre «Educación, Cooperación y Desarrollo» celebrados en el aula de cultura de Cajamurcia en Marzo de 1999, y que podemos agruparlos en dos bloques de contenidos. El primero gira en torno a la Educación. El artículo de ORTEGA RUIZ Y MÍNGUEZ VALLEJOS: «*Educación, Cooperación y Desarrollo*», partiendo de la afirmación de la existencia de una crisis global que afecta a las estructuras de la convivencia humana, desarrolla la temática en tres fases: Una primera donde desarrolla el significado y la importancia de la cooperación frente a lo que viene siendo la ayuda señalando los rasgos característicos de una política de cooperación. La segunda desglosa ese concepto de desarrollo que propone identificado actualmente con el término de desarrollo sostenible, apoyado a su vez en el concepto de necesidades y de

limitaciones. Y por último se aborda la necesidad de la educación del cooperante desde la praxis, desde la formación, adquisición de competencias... Desarrolla las características de la Educación para la Cooperación al Desarrollo añadiendo la necesidad de una educación moral en y desde la «compasión», en la denuncia y protesta y en la formación. Por su parte, LÓPEZ BACHERO, M., en su artículo titulado «*Educación para la cooperación al desarrollo*» reflexiona en voz alta y críticamente sobre algunos de los usos establecidos en torno a las relaciones entre Educación y Desarrollo así como sobre los modos de entender la cooperación para terminar proponiendo actuaciones en el ámbito de la educación. Parte de la visión de que existen «nudos ideológicos» que ofrecen visiones parciales de la realidad como «la educación como coartada», «el optimismo pedagógico», «el voluntarismo educativo», «el testimonialismo militante», «el descrédito del sector público» o el «pensamiento fragmentario». Analiza la situación actual y propone: lograr compromisos concretos y metas claras, establecer estructuras estables de cooperación, crear redes de cooperación, ensayar propuestas innovadoras, etc. SÁEZ CARRERAS, J., «*Reclamando justicia social: La Educación para la cooperación y el desarrollo*» justifica la necesidad del tratamiento de dicho tema para a continuación plantearse el interrogante de la contribución de la educación a la cooperación para el desarrollo. Comienza caracterizando la filosofía e ideología económica, política, social y cultural dominante, ideología neoliberal, que se encuentra a la

base influenciando y sustentando los modos de pensar y hacer de todo ciudadano contrarios a los planteamientos cooperativos, colaboradores y constructivos, apuntando a su vez características definitorias de la «educación neoliberal» apoyadas en la producción, la competitividad... una educación tecnocrática. Ante ella, plantea la importancia de la educación para la cooperación y el desarrollo cuyo fin primordial es «la conquista y reconstrucción del campo de la conciencia de los ciudadanos», donde la educación es más proceso de comunicación que transmisión de conocimientos, práctica histórica y contextualizada. Y por último el artículo de BAEZA HERNÁNDEZ, M^ªC.: «Una propuesta para la educación en la cooperación al desarrollo» en el que tras una descripción de lo que es y debe ser la Educación para la cooperación y el desarrollo, y enmarcando la escuela como espacio de socialización donde debe llevarse a cabo, propone un esquema de lo que deben ser programas de educación para la cooperación y el desarrollo señalando cómo deben ser trabajados los contenidos, objetivos, habilidades, metodología y evaluación.

Y otro bloque donde se aglutinarían artículos de corte político e ideológico. TOURIÑÁN LÓPEZ, J.M.: «Globalización, Desarrollo y Política regional» sitúa el tema en cinco apartados: 1. Globalidad y Educación: en referencia a la sociedad de la información y la necesidad de abordar nuevas perspectivas educativas para un nuevo desarrollo humano desde una sociedad mundial descentralizada. 2. Globalidad y desarrollo: buscando el desarrollo

humano y el acceso a las cuotas de bienestar generales 3. Globalidad y política regional: basada en la importancia de los sistemas regionales y la definición de perfiles con el fin de realizar posicionamientos estratégicos 4. Globalidad e integración: posibilitando conectar los ámbitos regionales en planes concretos de investigación (IDT) generando así tecnología autóctona, activando estrategias de «abajo-arriba». 5. Globalidad y glocalidad: conectando políticas globales en cada área local fundamentándose en el principio de «pensar globalmente para actuar localmente», planteando tres niveles de estrategias: ejes de concreción, principios de integración y propuestas de cooperación, finalizando con una serie de conclusiones al respecto. GARCÍA ROCA, X.: «Cooperación al desarrollo en la sociedad del bienestar», identifica los elementos a partir de los cuales nuestra sociedad del bienestar puede tomar conciencia de ella misma y buscar soluciones a sus problemas: 1. Frenos de emergencia ante las grandes fuerzas tecnológicas, contra el dominio de la economía. 2. Redes de solidaridad en una sociedad dualizada, que dan libertad, pertenencia y arraigo desde la acción colectiva a través de la colaboración y la solidaridad. 3. Horizonte de expectativas fundamentado en «la dignidad de las víctimas», y la marcha hacia lo que denomina la «tercera generación» de derechos donde incluye la inserción, la paz, el desarrollo, el derecho al medio ambiente, etc. PETRA, J.: «Cooperación para el desarrollo como cumplimiento de la justicia», comienza haciendo una crítica a los usos que se hacen de los términos de «cooperación», «desarrollo», y «justicia, proce-

diendo después a plantear concepciones alternativas y a una discusión de los mismos términos desde la perspectiva de la liberación nacional y social proponiendo un desarrollo «hacia abajo» y «desde dentro» apoyado en dicha ideología. BERZOSA, C.: «*El subdesarrollo, una toma de conciencia para el Siglo XXI*», ante la paradoja de que la economía mundial sigue creciendo y el subdesarrollo continua siendo una realidad, se plantea la pregunta de ¿Qué dicen los economistas ante esta situación? Realiza un análisis histórico de las teorías que explicaban el desarrollo económico en los años anteriores, desde el período de postguerra hasta nuestros días, llegando a la conclusión de que no hay un acuerdo unánime entre los economistas para dar razón de la causa que provoca la insuficiencia de desarrollo. A partir de ahí elabora un descripción de la desigualdad económica mundial fundamentada en el *Informe sobre Desarrollo Humano* de 1998, concluyendo con la necesidad de encontrar alternativas globales que ofrecer. CARDENAL, R. escalona su artículo «*La cooperación con las víctimas y los pobres*» en tres apartados: Uno de reflexión sobre la realidad humana actual, aportando cifras y acercándose a realidades concretas. Otro indicando las características fundamentales de la cooperación cuya meta principal es la reversión de la dialéctica riqueza-pobreza de manera radical y a través de un ordenamiento económico nuevo contando con una cooperación liberadora de todos, Estado, fuerzas sociales, organizaciones... llegando a entrar en el horizonte de las utopías. Termina transmitiendo la idea de que esa cooperación sólo puede ser real si se con-

vierte en solidaridad, añadiendo al final cierto matiz cristiano. Y por último ZAMORA, J.A.: «*Dimensión ética de la cooperación al desarrollo*» quien, ante la situación de los países empobrecidos y la realidad de que cada vez más vivimos en «un solo mundo», plantea bases políticas, sociales y económicas para después analizar el planteamiento ético. En esas bases habla de los grandes retos de la globalización desde la paradoja de vivir en un mundo cada vez más unitario y a la vez más desgarrado, de pobreza absoluta, de destrucción global del medio ambiente, de amenaza constante de la diversidad cultural hacia una «hegemonía o imperialismo cultural», consecuencia todo ello del capitalismo global. Ante este panorama analiza el papel de la cooperación al desarrollo planteando la necesidad de un nuevo paradigma desde una política estructural global de orden y relaciones económicas, ecológicas y culturales, posibilitando el desarrollo integral de todos los seres humanos y dando cabida a nuevos movimientos sociales. Por último aborda las aportaciones de la ética, planteando una «renovación ética» apelando al «egoísmo razonable», al «temor responsable», a la «justicia», y a la «solidaridad compasiva».

JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ

ORTEGA ESTEBAN, José (Coord.) 1999: *Educación Social Especializada*. Ariel, Barcelona. *Pedagogía Social Especializada*. Ariel, Barcelona.

En los últimos tiempos la educación social ha conocido una ebullición importante, tanto en tipos de progra-

mas, campos o sectores de actuación, enfoques disciplinares, etc.; no es momento de señalar las razones, también múltiples y diversas, de este proceso de expansión de un campo que por su propia naturaleza está llamado a seguir muy de cerca los vaivenes de la misma sociedad. Este dinamismo, sobre todo en la acción, ha hecho pensar y manifestar a muchos profesionales de la educación y la pedagogía social que iba siendo necesario afrontar una tarea que tarde o temprano se hace imprescindible en toda disciplina; nos referimos a la tarea de introducir y poner un cierto orden en la reflexión y en la acción rutinarias, que con más frecuencia de la deseada no pueden detenerse a hacer mayores consideraciones sobre la realidad y su praxis.

Pues bien, esta tarea es la que ha llevado a cabo el profesor Ortega Esteban en los dos libros que presentamos respecto de un ámbito de la educación social que conoce bien por oficio y beneficio, académica y profesionalmente, el ámbito de la educación social especializada. Son dos obras que tienen entidad por sí mismas, con una clara diferenciación en la intención, aunque en el resultado presenten numerosos entrecruzamientos, lo que las hace susceptibles de una lectura paralela en su doble intencionalidad manifestada; mientras el primer libro *–Educación Social Especializada–* abunda más en la descripción del fenómeno, la acción y la profesión del educador social especializado, el segundo *–Pedagogía Social Especializada–* tiene una pretensión más bien de configuración disciplinar y elaboración teórico-científica, si bien podemos encontrar

allí avances de enfoques teóricos y conceptuales y aquí propuestas de programas y tratamientos concretos. Por lo demás, no es una cuestión menor que para el desarrollo de este enfoque bifronte que el coordinador ha querido dejar manifiesto en las primeras páginas de cada libro haya contado con una nómina amplia de profesionales y académicos que en la mayor parte de las veces han desarrollado con acierto la perspectiva global propuesta en los capítulos introductorios. Y, por último, en este breve comentario relativo a pretensiones, configuraciones temáticas y colaboraciones no queremos pasar por alto algunas otras cosas de interés, sin que ello signifique entrar en una valoración de cada aportación; concretamente queremos dejar constancia de la oportunidad de los dos apéndices con los que se cierra el primero de los libros, uno sobre «Legislación estatal y autonómica de interés para la educación social» y otro que recoge la «Nómina de organismos, instituciones y ONGs de prevención, protección y reforma», y en los que de alguna manera queremos ver reflejada la preocupación del coordinador por esa perspectiva sociopolítica y jurídica que no deberían ignorarse nunca en toda contextualización de la acción y reflexión en educación social especializada, o el último capítulo que recoge este libro sobre la profesionalidad del educador social y la ética de esta profesión, capítulo que, en palabras del coordinador de la obra, debe verse como «el colofón del libro». Y respecto del segundo libro que presentamos, en general con una textura diferente, menos fresca, más formalista y académica, no nos resistimos a recomendar la

lectura del capítulo que recoge la propuesta de los llamados «modelos articulados o de trabajo en red» por considerarles altamente sugerentes y en sintonía con el palpito que emite hoy la sociedad y la cultura, un capítulo que bien merecería en ediciones posteriores un mayor desarrollo.

Y hasta aquí llega mi labor de presentación de una obra que considero de interés generalizado para profesionales y estudiosos de un campo que, con una u otra denominación, requiere de mucha y buena reflexión y acción socioeducativa para no agrandar más los fenómenos y problemas que se quiere corregir. Termino precisamente con un comentario a propósito del título de los libros. Por más empeño que ponga el coordinador en justificar esos rótulos histórica y analíticamente, lo que sin duda es correcto, difícilmente adquirirán el valor identificativo y primera descripción intuitiva del campo que se trata, sin presentar interferencias referenciales, lo que obligará permanentemente a utilizar subtítulos para una mayor concreción y claridad. Con todo, no encuentro mayor problema en ello –no es el primer caso en Pedagogía de denominaciones poco afortunadas que han terminado por resultar útiles en el uso cotidiano–, a no ser que lo de «especializada» termine consolidando las viejas figuras de la marginación social, como muy atinadamente se advierte en una de las colaboraciones.

ÁNGEL GARCÍA DEL DUJO

Gloria PÉREZ SERRANO, (Coord.) 2000. *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid, NARCEA.

Este libro, de la Colección «SOCIO-CULTURAL», de la Editorial Narcea, ofrece una respuesta a la demanda de muchas personas que desean iniciarse en la investigación socioeducativa, y buscan modelos de *cómo hacerla*. A través de sus páginas ofrece a los interesados la posibilidad de entrar en contacto con diversos estudios llevados a cabo con metodologías variadas, entre las que predominan las de índole cualitativa. El libro permite profundizar, desde una perspectiva teórica, en una metodología para la investigación, aplicarla a realidades concretas, con los ajustes considerados pertinentes, y conocer una serie de investigaciones realizadas en diferentes ámbitos del campo social, que servirán de modelo para nuevas investigaciones. Estas investigaciones presentan un abanico de posibilidades a quienes proyectan su diseño de tesis, para que conozcan diferentes modelos que les pueden orientar, tanto en lo que deben como en lo que no deben hacer en una investigación.

El libro consta de dos partes claramente diferenciadas.

- * La primera ofrece una serie de reflexiones de carácter introductorio sobre la investigación en Educación Social y Animación Sociocultural, a fin de enmarcar la obra en diversas ópticas y perspectivas.

- En el capítulo titulado *Presupuestos metodológicos del investigador. Perspectiva crítico-reflexiva*, la Dra. Gloria Pérez Serrano aborda lo que significa investigar desde la vertiente de las Ciencias Sociales y Humanas, su proceso de búsqueda, de indagación y de cuestionamiento, haciendo especial referencia a la necesidad de un método y a la exigencia de investigar de forma rigurosa y sistemática.
- El capítulo sobre *Investigación-Acción Participativa*, del que es autor, Orlando Fals Borda, trata sobre el papel que tiene la investigación participativa, el significado del diálogo y la autonomía, así como el de la investigación colectiva, un desafío que lleva a renovar el compromiso con el cambio y la transformación de nuestras sociedades para llegar a un mundo más satisfactorio.
- * En la segunda parte, el libro presenta diversas investigaciones y experiencias desarrolladas en el ámbito de la Educación Social y Animación Sociocultural, con las que se ofrecen modelos de investigación para que el lector pueda constatar cómo se plantean y desarrollan, cómo se enfocan, qué problemas pueden surgir, cómo se resuelven, etc. Estas investigaciones aplican diferentes metodologías.
 - El capítulo sobre *Proceso metodológico de una investigación en Animación Sociocultural*, del que es autora Sara de Miguel Badesa, expone cómo elaborar un perfil del animador sociocultural, planteando las variables que influyen en su elaboración. Ofrece una metodología que combina el método empírico (observar la realidad), el comparado (analizar las semejanzas y diferencias entre los aspectos que merecen ser comparados), y el análisis de contenido (identificar los rasgos y valores).
 - El capítulo titulado *Análisis de Puestos de Trabajo en Animación Sociocultural*, cuya autora es M^a Teresa Martín González, se centra en el mundo laboral del animador sociocultural, para detectar sus necesidades formativas y las bases metodológicas que diseñan su educación permanente. Tiene como finalidad lograr un modelo de estudio ocupacional que permita conocer el contenido real del trabajo que realizan los animadores para diseñar los contenidos adecuados para su formación. La metodología aplicada es el análisis de los puestos de trabajo, expresados en términos de funciones y tareas. Estudia la realidad social desde dentro, dando protagonismo a los propios actores. Tanto en este capítulo como en el que sigue, el *Estudio de necesidades de formación de trabajadores de la industria conservera: diagnóstico y propuesta formativa*, cuyo autor es Juan Sáez Carreras, se utiliza la metodología etnográfica.

- fica que tiene como objetivo «facilitar la adaptación del capital histórico potencial de los recursos humanos del sector de la conserva de productos vegetales a las transformaciones industriales, producto del reto diario del mercado... con el objetivo de mejorar la producción, el empleo y la competitividad del sector».
- M^a Luisa Sanchiz Ruiz, autora del capítulo sobre *Investigación etnográfica sobre un club de ocio para personas con deficiencia mental*, describe con detalle el ámbito en el que desarrollan su tiempo libre estas personas. La autora desvela las experiencias, sentimientos y vivencias de las personas implicadas, sirviéndose de los instrumentos que requieren los estudios cualitativos: notas de campo, entrevistas, observación participante, cuestionarios, fotografías, documentos.
 - El capítulo sobre *Investigación Participativa*, de Emilio Lucio-Villegas Ramos, recoge el proceso metodológico que conduce a la realización de una propuesta de estas características. Los elementos teóricos van acompañados de una experiencia concreta, realizada en un Centro de Educación de personas adultas.
 - El capítulo titulado *Intervención en la familia. Estudio de casos*, cuyas autoras son Pilar y M^a Inmaculada Muñoz Serván, ofrece a los profesionales de la Acción Social un marco privilegiado para abordar las múltiples y complejas realidades familiares a las que deseen dar respuesta. Las demandas sociales requieren una intervención que exige una valoración diagnóstica a partir de la cual se diseñará el programa de intervención.
 - Carmen Vega es autora del capítulo sobre *Evaluación de la Animación Sociocultural en el ámbito rural, en la Comunidad de Madrid*. Habiendo dedicado gran parte de su vida a profundizar en los problemas planteados en el mundo rural y las posibilidades de dinamización y desarrollo social y humano que ofrece la Animación Sociocultural, la autora presenta una investigación en la que analiza, estudia y evalúa diversos planes de Animación Sociocultural que se han llevado a cabo en el ámbito rural.
 - Finalmente, el capítulo sobre *Evaluación externa de un programa de Educación Social*, de Mario de Miguel Díaz, pone de relieve cómo en los últimos años se han incrementado los trabajos evaluativos relacionados con políticas públicas, dado que los ciudadanos van tomando conciencia de que dichas políticas deben estar sometidas a control democrático. En este caso concreto, se analiza un programa para promover la acción y participación de las mujeres en la vida cultural, a través de diversos talleres. Para estimar si se habían alcanzado o no los objetivos propuestos, se elaboró un diseño

tipificado como preordenado, observacional y no comparativo con el que se pudo comprobar la eficacia del programa, así como también valorar de forma global sus puntos débiles para hacer las consiguientes propuestas de mejora.

En definitiva, Gloria Pérez Serrano y los valiosos especialistas que forman el equipo por ella coordinado han logrado conjugar en esta obra la reflexión teórica sobre investigación cualitativa con su aplicación práctica a un ámbito de la acción social, armonizando el saber con el *saber hacer*. Por ello, el lector interesado por estas metodologías, encontrará en este libro pautas valiosas y pistas para realizar una investigación de calidad, al abrirse horizontes y hacerle asequible la investigación. A lo largo de sus páginas encontramos estímulo para descubrir capacidades, crearlas y recrearlas en nuestro entorno y en cada uno de nosotros, y una invitación a poner manos a la obra y a trascender las lindes agobiantes de las limitaciones que nos asedian. Autoras y autores han sabido leer la realidad y abrir horizontes futuros en esa línea inquietante de cuestionarlo todo y de buscar la verdad, señales que caracterizan al buen investigador/a, como lo son quienes han participado en la elaboración de este libro. Una obra que contribuirá a crear conocimiento sobre la investigación cualitativa, a animar a investigar y a abrir nuevas perspectivas.

MARCO ANTONIO R. DÍAS

REBOUL, O. (1999): *Los valores de la educación*. Idea Books. Barcelona.

La idea o tesis central que defiende Reboul es la siguiente: no es posible hablar de educación sin referencia a los valores, y el valor es lo que merece la pena. Educación, valor y sacrificio son tres pilares inseparables de la acción educativa. Libro válido para Filósofos y Antropólogos de la Educación así como para todo aquel profesional centrado en la práctica educativa.

Tras una introducción en la que el autor argumenta la importancia de una filosofía de los valores de la educación clasificándolos en tres grandes grupos –referentes a los fines de la educación, indispensables para la educación misma y aquellos que sirven a la educación como criterio de juicio–, el libro queda dividido en tres partes. La primera parte versa sobre los fundamentos de los valores de la educación. Parte del axioma de que no hay educación sin valor, sin la idea de que una cosa es preferible a otra. Todo valor queda definido desde el sacrificio, y al no haber educación sin valor, no es posible aprender sin sacrificio. Diferencia así entre valores concretos y abstractos, argumentando que el valor no tiene necesidad de ser real para serlo y mostrando una posible jerarquía de valores para indicar cómo se accede a ellos. Para hablar de la compatibilidad de los valores diferencia entre valores intelectuales, morales y estéticos desarrollando la especificidad de cada uno de ellos aduciendo la necesaria relación simbólica entre ellos. En esta fundamentación incluye a su vez la cuestión de la universalidad o relatividad de los

valores desde diversas culturas y desde la nuestra, mostrando cuales son las respuestas insuficientes e inclinándose por la universalidad frente a la relatividad apoyándose en la «humanidad», libertad del hombre desglosada desde la comunicación, la igualdad y la solidaridad, como eje de los valores morales y como criterio fundamental de toda educación.

La segunda parte, *ejemplos*, analiza el «cómo» se llega a los valores fundamentales. Está estructurada en tres capítulos; el primero sobre la educación moral bajo la idea de que no es una «parte» de la educación, sino que es toda la educación desde un cierto ángulo. Lo hace utilizando dos obras: *La educación moral* de Durkheim, y *El juicio moral en el niño* de Piaget, aquella más de corte social en relación a lo sagrado, ésta de corte racional relacionada con la autonomía. Busca diálogos, debates, puntos en común y deficiencias de uno y otro autor. El segundo capítulo se centra en el adulto como valor de la educación. Por un lado analiza los términos «madurez» y «mayoría de edad», apoyándose en filósofos como Aristóteles y Kant, y por otro la valía del adulto en las ciencias sociales con argumentos de Piaget, Erikson, Kohlberg y Freud. El tercer capítulo viene demarcado por el análisis del juicio, por un lado, como valor desde la objetividad y creatividad como funciones propias añadiendo sus rasgos esenciales y su relación con el intelecto, y por otro lado de la cultura como factor de juicio, suma de saberes, deseo de saber más, argumentando que la especificidad de la cultura escolar prepara para el juicio.

La tercera parte la denomina *apertura*. Analiza dos aspectos: Por un lado la relación del símbolo y la educación, el papel de aquél en ésta, su importancia en los valores de la educación puesto que todo símbolo es un valor y ayuda a ver, actuar, sentir, pensar. El símbolo es algo no codificado, polisémico, plástico, sincrético... cuyos papeles principales son la instrucción, argumentación, integración y reflexión, del que no se puede prescindir en educación, y que en cambio parece ser que vamos por el sentido contrario. Y por otro lado la relación de lo sagrado y la educación, partiendo del postulado de que si el valor se define mediante el sacrificio, es sagrado aquel valor al que podemos sacrificar todos los demás, teniendo de fondo la idea de la humanidad como valor supremo desde la sacralidad del hombre. La educación de lo sagrado es por tanto asignarle su verdadero objeto, el hombre, y no tanto la técnica y la eficacia. Frente al valor de lo útil propone el valor de lo humano. El libro termina describiendo y detallando algunos valores.

JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ

RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1999). *La cultura contra la escuela*. Ariel. Barcelona.

De vez en cuando, surge en el campo educativo algún libro que nos vuelve a reconciliar plenamente con la lectura en este ámbito, que nos proporciona, a la vez que el placer de leer, el de adentrarnos en la reflexión aguda, cuando no irónica, siempre seria, crítica

y fundamentada, sobre ese poliedro o ese caleidoscopio que es la educación, la escuela. Tal es esta obra de Rodríguez Neira. El autor, con un profundo sentido histórico y etiológico (nada ocurre porque sí), a la vez que con una gran conocimiento, con una original capacidad de análisis de nuestra realidad educativa, no busca describir el panorama que se puede divisar fácilmente desde cualquier ángulo y desde cualquier atalaya, sino, sin perder de vista ni olvidar nunca que la educación no es una isla sociocultural, sobre todo descubrir un entresijo de relaciones y valorar múltiples perspectivas de la escuela y de la educación que, en último término, abocan a una crisis, en cualquiera de sus acepciones, de una y de otra. Ambas sujetas a sus propias contradicciones de siempre y, más que en otros tiempos, a las propias contradicciones del momento. A punto de hollar el nuevo milenio, conseguido en nuestro país el ideal ilustrado de la educación universal, gratuita y obligatoria, la educación y la escuela se enfrentan no sólo a nuevos retos, quizás también a su redefinición, al replanteamiento de su identidad y a la reconsideración de su valor dentro del mundo y de la sociedad en la que se insertan, llenos también, a la vez que de ilusión y de expectativas, de incertidumbres y de dudas; como la propia educación y la propia escuela, situadas en la encrucijada de un conflicto cultural con esa sociedad y con ese mundo.

Cuando las nuevas tecnologías, al tiempo que abren caminos esperanzadores para la educación, paradójicamente amenazan, asimismo, con sobrepasar y engullir a la propia escuela;

cuando paradójicamente también, junto a la creciente uniformidad cultural de una sociedad cada vez más global, ocurren y se manifiestan, incluso mediante el enfrentamiento y el conflicto, espacios culturales más restringidos; cuando la escuela como resorte para la emancipación social parece a menudo no ser compatible con la escuela que ha de procurara la apropiación del saber, del conocimiento y de la ciencia que la humanidad ha construido con tiempo y con esfuerzo, y a los que no puede renunciar; cuando el propio conocimiento del hombre es hoy tan ingente que requiere forzosamente la selección y la especialización; cuando el profesor, más veces de las que quisiera, se siente desorientado y busca con afán la transacción que haga posible conciliar su identidad de intelectual con su estatus de trabajador; cuando, en un mundo y en una escuela en los que se ensalzan como valores esenciales la convivencia, la tolerancia, la paz y la democracia, la escuela se convierte, por desgracia y cada vez más a menudo, en un espacio de violencia verbal y física, a veces gratuita, como ocurre también en la propia sociedad; cuando es necesario conjugar la justa igualdad con todos los sentidos con la diversidad real de los alumnos y de sus distintas necesidades escolares y socioculturales; cuando la educación y la escuela no son con frecuencia sino el centro de intereses de toda índole como si fueran una fortaleza que conquistar; cuando se ve necesario que la educación y la escuela procuren cumplir a la vez finalidades de carácter cognitivo, volitivo, tecnológico y social, muchas veces en dialéctica tensión,

etc.; cuando, en último término, el hombre es un ser necesariamente cultural y no puede renunciar a ello, la escuela y los sistemas educativos han de ser capaces de saber responder de forma adecuada, pues «el pulso de la educación se toma directamente de la cultura y el de la cultura en la educación». Ocurre, sin embargo, que, en la vorágine y en el vertiginoso cambio de nuestro tiempo, los conflictos de la cultura y los de la propia escuela hacen que a menudo los latidos no sean acordes.

De ahí que Rodríguez Neira, con un lenguaje ameno y a veces cuajado de expresivas imágenes, reflexiones sabiamente y con tiento a lo largo de los seis capítulos de esta obra sobre una cultura y una escuela que, si quieren permanecer y cobrar auténtico y renovado sentido y valor, han necesariamente de encontrarse.

JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA

RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1999). *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*. Milenio, Lleida.

Esta obra de Rodríguez Neira es un trabajo extenso. Algunos temas están tratados como mayor amplitud que otros. Se puede sospechar que el autor procuró prestar mayor atención a las cuestiones y a los autores con los que los estudiosos y los lectores en general podían estar menos familiarizados, o, simplemente, que consideró algunos aspectos pedagógicos y educativos como dignos de mayor consideración en función de los planteamientos a los que somete el abundante repertorio de

referencias y tratados que aquí son analizados y puestos bajo observación.

Durante los siglos últimos, a partir de la Ilustración, sobre todo, se han desarrollado gran cantidad de teorías y modelos educativos. Algunas propuestas han ejercido una influencia duradera, y todavía permanecen en la mente de quienes intervienen en las reformas de enseñanza, o de quienes aspiran a cambiar y renovar el sistema al que concurren prácticamente todos los miembros de las sociedades desarrolladas. Lo que sucede, ésta es una de las primeras constataciones de este libro, es que las teorías y modelos de mayor impacto son entre sí contradictorias. Sus mezclas indiscriminadas han generado un mundo confuso, plagado de incongruencias, lleno de consideraciones que han quebrantado los límites del sentido común y han terminado produciendo la sensación de un reino en el que todo vale, en el que cualquiera puede fomentar experiencias llenas de buenas intenciones, pero carentes de consistencia interna y de congruencia. Incluso, como podrá verse fácilmente, algunas alternativas esencialmente ideológicas han servido de pasto y alimento con el que se han nutrido las mentes de multitud de personas.

Tanto las teorías como los modelos de enseñanza, según confiesa el autor de esta obra, están tomados en un sentido generosamente amplio. Los modelos se acercan a lo que Locke entendía por «arquetipos», es decir, conjuntos de ideas simples o ideas complejas que se consideran como puntos de referencia para comprobar el valor y el sentido de otras ideas. También son utilizados para destacar algunas prácticas que

adquieren un carácter ejemplar y que se utilizan para determinar la conveniencia o disconformidad de otras actividades del mismo género. Las teorías se revisten de un significado acorde con el de modelos. Se aceptan con esta denominación cualquier conjunto de enunciados y conceptos complementarios, internamente enlazados, racional y empíricamente garantizados, mediante los cuales pueden ser explicados y comprendidos determinados campos de fenómenos, o determinados procesos. Los modelos que aquí se mencionan implican teorías y las teorías terminan en modelos con los cuales se crean órdenes y se regulan las actividades.

Esta obra, aunque recurre a materiales históricos, aunque maneja datos y concepciones que han sido formulados en otros tiempos, al lado de otros que están siendo en estos momentos desarrollados y formulados, no es un tratado histórico, ni pretende serlo. En ella se busca, con el fin de descubrir las connotaciones y los límites, llegar a plantear los principios últimos que subyacen tanto en las teorías como en los modelos. Estos principios no son siempre evidentes. Es más, en ocasiones se tiene la impresión de que tales principios han sido deliberadamente mantenidos como implícitos y ocultos. Se descubren cuando ciertos enunciados se convierten en «absolutos» e incondicionados. Entonces se puede constatar, a través de un mero ejercicio comparativo que aquí está constantemente presente, que los límites internos son tan estrechos y reducidos que las teorías educativas tienden a sobrepasarlos y a moverse en campos ambiguos y bastante imprecisos.

En el terreno de la enseñanza se han promovido muchas clasificaciones y muchas maneras de ordenar las aportaciones que se han hecho y que se están haciendo. Pueden resultar, de acuerdo con los criterios que se utilicen, teorías y modelos de muy distinta denominación y, en consecuencia, vistos desde rasgos significativos distintos. Ninguna clasificación es, en este sentido, neutral. Nada más transcribirla y plantearla se puede inmediatamente comprobar que unos rasgos y características van a ser destacados en lugar de otros que también, desde otra perspectiva, podían ser señalados. Por ejemplo, siguiendo la propuesta del autor, si nos atenemos a la concepción del mundo que subyace en las prácticas escolares, encontramos teorías y modelos que podemos reseñar como espiritualistas, idealistas y materialistas. Si destacamos los procesos y la naturaleza que podemos atribuirles, resultan teorías y modelos científicas, tecnologicistas, economicistas, humanistas, esteticistas, etc. Las teorías y modelos, teniendo en cuenta la intención social que los anima, pueden ser elitistas, meritocráticos, clasistas, absolutistas, universalistas, igualitarios y democráticos... Este libro propone y justifica la siguiente clasificación:

1. Teorías y modelos centrados en el protagonismo de los alumnos, los clientes de la enseñanza.
2. Teorías y modelos desarrollados sobre la impronta de lo social y el dominio de lo colectivo.
3. Teorías y modelos fundados en los agentes directos: profesores y maestros.

4. Teorías y modelos regidos por principios de emancipación y por criterios de valor.
5. Teorías y modelos dependientes de los medios.
6. Teorías y modelos directamente vinculados a concepciones del aprendizaje.
7. Teorías y modelos referidos a los contenidos y a los campos del saber.

Esta clasificación está fuertemente apoyada en los factores reales que intervienen en la educación y la enseñanza. Permite visualizar con facilidad las grandes tendencias de los últimos siglos y, sobre todo, como escribe el autor de este trabajo, favorece el contraste, la comparación y, en consecuencia, la comprensión de las grandes corrientes que han empujado la educación de un extremo a otro. Es cierto que con algunas de estas teorías, como puntualizó Hanna Arendt, «se rechazaron todas las normas de la sensatez humana» y se fomentaron utopías que terminaron destruyendo lo mismo que pretendieron fomentar. Sin embargo, «situarlas históricamente, establecer los principios en los que se fundan, determinar los rasgos esenciales en los que se cimentan, delimitar el ámbito de sus prácticas, comprobar las posibilidades de sus aplicaciones, verificar sus contradicciones, es el mejor ejercicio para poder vislumbrar los caminos que todavía merecen ser ensayados y recorridos».

ÁNGEL GARCÍA DEL DUJO

SARRAMONA, J. (2000): *Teoría de la Educación*. Ariel. Barcelona.

Una nueva obra sobre Teoría de la Educación debe ser bienvenida porque la formación en esta disciplina resulta básica para las diversas titulaciones (Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social junto con las correspondientes especialidades en la formación de Maestros) que hoy conforman los distintos títulos que se imparten en las diferentes Facultades de Ciencias de la Educación. Por otra parte se trata de una obra que no es la primera del autor sobre este tema. Otras muchas contribuciones teóricas sobre las cuestiones educativas han precedido a este trabajo. Basta recordar simplemente en esta misma editorial sus aportaciones a otros volúmenes recientemente editados: *Teorías e Instituciones contemporáneas* (1997) y *Educación No formal* (1998).

¿Qué es lo que distingue esta obra de los otros trabajos?. En este caso estamos ante un texto íntegro del autor frente a capítulos concretos en las anteriores publicaciones. Aquí trata de ofrecernos en un libro de mediano tamaño (272 páginas) los grandes temas que debe afrontar la Teoría de la educación. Evidentemente no se trata de una obra exhaustiva que implicaría mucho más espacio para acometer las múltiples cuestiones que comprende la complejidad del hecho educativo.

En este caso el propio autor pone a su obra un subtítulo muy significativo: «*reflexión y normativa pedagógica*». Tal como nos dice en las breves páginas dedicadas a su «Presentación»: la teoría de la educación es un conjunto

sistemático de conocimientos cuyo objetivo básico es mejorar la práctica educativa por medio de propuestas y normas de acción. Por ello en su opinión «no puede considerarse meramente especulativa sino eminentemente aplicativa o tecnológica» (pág. 8) Desde esta perspectiva el teórico de la educación no puede alejarse de la práctica educativa a menos que quiera ser un filósofo de la educación que trabaja en otro ámbito específico de reflexión.

Con estas aclaraciones básicas lo que se pretende en estas páginas es hacer una selección de contenidos esenciales para la intervención educativa en los ámbitos de la educación de carácter formal, informal y no formal. En el caso de esta última, en la citada colectiva con los profesores A. Colom y G. Vázquez, había planteado una serie de cuestiones específicas: la alfabetización; la animación sociocultural y la evaluación de los programas en educación no formal.

En esta libro los temas aparecen agrupados en tres partes claramente diferenciadas. La primera lleva por título «*La educación como tarea de humanización*». Su intención es ofrecer al lector una visión global de la educación como «proceso» básicamente de «comunicación» y sobre todo como «proceso sistémico» que engloba diferentes tipos de intervenciones (formales, no formales e informales) y al mismo tiempo como «estructura social» compuesta de elementos humanos, instituciones y funciones que confluyen en un país o territorio (sistema educativo).

Esta perspectiva amplía dicha visión sistémica dedicando un espacio mucho más extenso en la segunda

parte a las «*instituciones y la práctica educativa*» tomando como referencias principales la familia como «institución social y educativa», la escuela, los profesionales de la educación («el profesor como educador profesional») y el sujeto de la educación. Junto estos contextos en el que la acción educativa tiene múltiple tipos de intervenciones el autor no se olvida de que en el propio espacio escolar están presentes determinados instrumentos y circunstancias. En primer lugar el currículum que con su conjunto de prescripciones propuestos por las diferentes administraciones educativas constituye el ámbito académico sobre el que se materializa la actuación profesional de los profesores y la interacción con el colectivo de alumnos en los diferentes tramos del sistema educativo.

Siendo importante el currículum como instrumento de formación y aprendizaje para el colectivo de alumnos su aplicación debe adaptarse a sus circunstancias particulares. Por ello en esta parte se exponen algunas de las cuestiones más importantes que afectan al fenómeno de la «atención a la diversidad»: las diferencias aptitudinales ante la educación (alumnos discapacitados y sobredotados), las diferencias de género (la situación de la coeducación) y las diferencias culturales en sus dimensiones más específicas (la educación intercultural y la diversidad lingüística).

Las páginas dedicadas a estos temas específicos hoy se nos presentan como fundamentales. Un sistema educativo basado esencialmente en la «comprensividad» no puede tratar a todos por igual aun siendo común el

objetivo de ofrecer a todos los alumnos una educación básica de a lo menos de diez años para luego seguir formándose de acuerdo a sus necesidades, a sus itinerarios laborales y a sus diferentes capacidades y situaciones vitales. Estamos en el momento actual en uno de los grandes retos de la educación y dedicar más tiempo y estudio a estos problemas esenciales de la educación creo que es uno de los grandes méritos de esta obra.

No menos importante es el tema de la participación con que se cierra este apartado. Es difícil desarrollar una sociedad democrática si las diferentes instituciones sociales (entre ellas la escuela) no asume el reto de la participación de toda la comunidad educativa. Pero junto a la dimensión más micropolítica el autor nos expone una perspectiva nueva de la participación vinculada a la calidad del propio sistema educativo. Desde tal perspectiva la participación no tiene solo una manifestación de democracia interna del propio sistema sino una garantía de calidad: «aunque sea a costa de emplear una terminología propia del mundo empresarial, es preciso recordar que la «calidad total» de un organismo tiene como requisito básico la participación y el compromiso institucional de todos y cada uno de sus miembros» (p. 195).

Acostumbrados a revisar múltiples manuales de teoría de la educación, en muchos de ellos se nota la falta de cuestiones relacionadas con una de los problemas básicos de la acción educativa: la cuestión del aprendizaje considerada desde la perspectiva pedagógica. Con frecuencia cuando se pretender abordar este tema derivamos

hacia unas consideraciones generales o bien recomendamos a nuestros alumnos que se lean algún libro o artículo sobre «psicología del aprendizaje» como si esta fuese una cuestión «estrictamente» psicológica cuando muchos de nuestros aprendizajes vienen determinados y prescritos en el diseño curricular de cada etapa educativa.

Introducir esta cuestión en un libro de Teoría de la Educación es, en expresión del propio autor, algo «poco habitual» pero «resulta indiscutible para los futuros y actuales pedagogos» (pág. 10). No es de extrañar por tanto que esta obra venga a cubrir esta necesidad dedicándole toda la tercera parte. (pág. 199-268).

En esta última parte se hace un recorrido muy bien sistematizado de los diferentes modelos pedagógicos que tienen que ver con las diversas formas de aprendizaje entendida tal acción «no sólo como conocimientos sino como habilidades y actitudes en el marco de una escala de valores que convierte tales aprendizaje en realmente educativos» (pág. 200).

En estos capítulos se exponen de forma muy asequible y clara para el lector algunos de estos modelos: el modelo asociacionista; el modelo pedagógico de imitación; el modelo cognitivista, el modelo educativo constructivista y el modelo de resolución de problemas.

Es evidente que la aplicación o uso de estos modelos variará mucho de las circunstancias y del objetivo y acción de aprendizaje que se pretenda realizar. De ahí la responsabilidad y necesidad de que los profesionales de la educación conozcan y dominen dichos modelos para los diferentes tipos de

intervención a realizar. En este sentido este último apartado es una importante contribución para conocer y actuar ante las diferentes situaciones de aprendizaje que tienen lugar en el proceso educativo.

Otros muchos más temas podrían ser incluidos pero creemos que esta obra cumple muy bien su gran objetivo y especificidad: ofrecernos una «reflexión y normativa pedagógica» suficiente para encontrar orientaciones y respuestas a los diferentes problemas y situaciones con que se enfrenta la educación actual.

AGUSTÍN REQUEJO

JOSÉ M. TOURIÑÁN y MIGUEL A. SANTOS (Eds.) 1999. *Interculturalidad y educación para el desarrollo. (Estrategias sociales para la comprensión internacional)*. Xunta de Galicia, Ediciones de Xacobeo 99.

Libro, éste, sustancioso y ambicioso. En él, los autores nos muestran un amplio y surtido abanico de temáticas que buscan –desde diversos ángulos– «ofrecer elementos de reflexión y de análisis [...] sobre el *diálogo intercultural* como vía de *educación para el desarrollo* y para el logro de mayores dosis de *comprensión internacional*» (Tourinán y Santos, *Introducción*, pág. 16). No quedará defraudado el lector respecto a estos propósitos iniciales de la obra que aquí reseñamos.

En la primera parte, en efecto, cuatro autores hacen aportes de gran solidez sentando los cimientos del objeto que les ocupa en esta fase del libro: «El

interreculturalismo como eje de comprensión internacional». Rogelio Medina ahonda en la potencialidad que tienen los *Derechos Humanos*, tomados en toda su exigencia moral y seriedad socio-política, como fundamento para construir en un futuro ya próximo una ciudadanía plural, cosmopolita y –bien entendida– universal. José M. Tourinán, por su parte, aborda con agudeza epistemológica, pedagógica y político-educativa, el reto que actualmente la «globalización» nos impone en su sentido más plausible: «Vivimos en una sociedad mundial –dice el autor– en la que los espacios cerrados no tienen cabida. Ningún país, ni grupo, puede vivir al margen de los demás. Las distintas formas culturales, económicas, socioeducativas y políticas se entremezclan, a través de redes (globales) [...]. Precisamente por eso, sociedad mundial significa integración de una pluralidad sin unidad, [es decir, sin caer] en una megasociedad nacional que contenga y resuelva en sí a todas las sociedades nacionales. Una sociedad mundial, pues, entendida, más bien, como «un horizonte mundial caracterizado por la multiplicidad» (pág. 54). En el tercer capítulo de esta parte, Antonio Rodríguez y Jorge Soto abordan directamente la educación para el *desarrollo* como un derecho social universal. Es destacable su posición de que el desarrollo no puede medirse sólo por indicadores externos, bien conocidos por todos, sino ante todo por la calidad de las personas que utilizan los recursos de una sociedad. En esta línea, lo que han de buscar las Ongs, al enfocar la cooperación internacional, «es movilizar y organizar *personas*, formar grupos

de voluntarios, e incentivar el interés de los beneficiarios por su propio desarrollo, a fin de que éstos hagan suyo el lema «ayudar a quienes quieren ayudarse a sí mismos» (pág. 85). Cierra este bloque un capítulo de Pedro Ortega centrado en la vinculación entre el interculturalismo y la educación para una cultura de la paz. El autor trata este importante tema con exquisita sensibilidad hacia lo más propio del hombre: su dignidad. Si resultan de gran interés sus orientaciones acerca de cómo intervenir en el marco escolar para fomentar una cultura de paz, todavía –posiblemente– aparecen más sugestivas sus hondas reflexiones sobre tal «cultura», cargada de un *humanismo* tan fresco y atractivo como el que describe Ortega y Gasset, citado por el propio autor: «En el último siglo se ha ampliado gigantesca y maravillosamente la periferia de la vida: sabemos muchas más cosas, poseemos una técnica prodigiosa, material y social [...]. Al progreso intelectual ha acompañado un retroceso sentimental; a la cultura de la cabeza, una incultura cordial...; hoy, en cambio, comenzamos a entrever que esto no es verdad, que en un sentido muy concreto y riguroso las raíces de la cabeza están en el corazón» (pág. 97).

La segunda parte, Interculturalismo y sociedad civil, aunque algo más diversa en su contenido, no es por ello de menor interés. Tal es el caso del capítulo que nos brinda Miguel A. Santos, de carácter panorámico, pero salpicado de sugestivas pistas en este terreno; un ejemplo, entre otros, en este sentido, es su intento de conciliar las orientaciones de tipo más crítico y de tipo tecnológico en la pedagogía

intercultural (pág. 121). También es de agradecer el segundo capítulo de esta parte, donde Antonio Izquierdo nos proporciona una radiografía actualizada y pormenorizada de la situación de los inmigrantes (sobre todo los residentes no comunitarios), utilísima a la hora de asegurar el punto de partida de las actuaciones en el campo que ahora nos ocupa. Más concreto es el tercer capítulo, de Xan Vázquez, centrado en el estado de la cuestión de la educación del pueblo gitano (con datos frecuentemente referidos a Galicia); una concreción, sin embargo, extrapolable en gran medida a otros contextos de España, con orientaciones originales, a la vez que relevantes. Esta parte segunda del libro se cierra con otro capítulo de tipo concreto; su autor, Francisco Gimeno, nos traslada ahora a una valiente iniciativa valenciana de la Cruz Roja centrada en la capacitación profesional y la inserción sociolaboral de las personas más excluidas, entre las que figuran –por supuesto– los inmigrantes.

El bloque tercero del libro se dedica a analizar algunas de las siempre actuales cuestiones lingüísticas que se entrelazan en el más amplio interculturalismo. Mercé López inicia esta parte con un nutrido capítulo sobre la realidad catalana y el contacto de lenguas, en donde intenta encontrar un punto de equilibrio entre cómo se vive este fenómeno desde Cataluña y cómo se ve desde una perspectiva más externa. A continuación, Manuel González dedica un segundo capítulo, concentrado pero panorámico y actual, de la situación lingüística en Galicia y en relación con el desarrollo intercultural, tanto desde un punto de vista «local»

como «internacional». Félix Etxeberría cierra este tercer bloque con su aportación sobre el bilingüismo y la cuestión intercultural en el País Vasco; además de dibujar claramente las políticas plurilingües educativas en ese contexto, acomete algunos interrogantes de suma importancia, como son –por ejemplo– los referidos a «cuál debería ser un currículum cultural vasco» y a «cómo aunar la identidad vasca con la tolerancia».

La obra termina con un cuarto bloque: interculturalidad, innovación y mejora social. Pone las bases aquí Juan Escámez. Aun tratando especialmente el cultivo de las actitudes interculturales, sus aportes más originales –opino– se hallan en las raíces de la cuestión intercultural: por ejemplo, en interrogantes tan retadores como, ¿por qué hay que respetar las diferentes culturas?; ¿todas ellas son igualmente dignas de respeto?; ... o ¿cuáles son los valores clave para una educación intercultural? En un segundo capítulo, M^a. del Mar Lorenzo y Servando Pérez ofrecen una estupenda contribución acerca de cómo realizar una educación intercultural

en contextos penitenciarios, en donde se da una multiculturalidad incluso superior a la propia de la sociedad. Carlos Rosales aborda, en un tercer capítulo, diversas e interesantes ideas sobre cómo afrontar la interculturalidad en las escuelas plurales de nuestro tiempo. Louis Souta presenta, en el cuarto capítulo, una lúcida visión panorámica, a la vez realista y esperanzadora, de la situación portuguesa en relación a la educación intercultural, sobre todo a partir de la reforma educativa de 1986. Por último, M^a Esther Olveira cierra esta parte, y también el libro, con la exposición comentada de una investigación sobre hijos de españoles (segunda generación) en Francia, extrayendo de ahí ciertas conclusiones dignas de ser tomadas muy en cuenta.

Obra, en fin, extensa y –a la vez– intensa en la forma de abordar una temática tan difícil como actual, tan escurridiza como necesitada de referencias teóricas sólidas y de hitos prácticos que la abran, también, a la esperanza de la materialización práctica.

JOSÉ ANTONIO JORDÁN